

Nolda, Sigrid

## Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 101-120*



Quellenangabe/ Reference:

Nolda, Sigrid: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 101-120 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52635 - DOI: 10.25656/01:5263

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52635>

<https://doi.org/10.25656/01:5263>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

## *Thema: Kommunitarismus*

- 1 GRAHAM HAYDON  
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST  
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER  
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER  
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

## *Weitere Beiträge*

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN  
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA  
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

## *Diskussion*

- 101 SIEGRID NOLDA  
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER  
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

## *Besprechungen*

- 137 ALOIS SUTER  
*Friedrich Schleiermacher*: Texte zur Pädagogik.  
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Gerhart Neuner*: Ressource Allgemeinbildung.  
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS  
*Ewald Titz*: Bilderverbot und Pädagogik.  
Zur Funktion des Bildverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR  
*Jörg-Werner Link*: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und  
Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulrefor-  
mers Wilhelm Kircher (1898–1968)
- 147 KLAUS KRAIMER  
*Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki* (Hrsg.): Handbuch  
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

## *Dokumentation*

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: Communitarianism*

- 1     GRAHAM HAYDON  
      Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13    HAUKE BRUNKHORST  
      Equality and Difference
- 23    REBEKKA HORLACHER  
      Liberal Democratic Societies and Patriotism –  
      The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45    DANIEL TRÖHLER  
      Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of  
      Communitarianism

### *Further Contributions*

- 67    HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN  
      Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81    N. KEN SHIMAHARA  
      Further Professional Training For Elementary and Secondary School  
      Teachers in Japan

### *Discussion*

- 101   SIEGRID NOLDA  
      On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121   ERNST CLOER  
      The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the  
      German Democratic Republic
- 137   BOOK REVIEWS
- 153   NEW BOOKS

# Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung

## *Zusammenfassung*

Dass das Wissen in und aus der Erwachsenenbildung insofern „verschwunden“ ist, als es kaum noch als Bildungsinhalt und didaktische Vermittlungsaufgabe thematisiert wird, hat sowohl fachinterne als auch fachexterne Ursachen. Zu den ersteren gehören das Verdikt der Popularisierung und die historisch begründete Distanz zur Wissenschaft, das Wissensvermittlung vernachlässigende Gebot der Teilnehmerorientierung und des Lebensweltbezugs und schließlich das Fehlen von speziell auf die Erwachsenenbildung bezogenen Fachdidaktiken sowie die Vormachtstellung der Soziologie als Referenzwissenschaft der Erwachsenenbildung. Zu den fachexternen Ursachen können der allgemeine Anstieg des Bildungsniveaus, die Potenzierung von elektronischen Speicherungsmöglichkeiten und die Veränderungen im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft gerechnet werden. Als Folge dieser Entwicklungen kann Wissensvermittlung entweder weiter als nicht-reflektiertes „hidden curriculum“ behandelt oder aber reflexive Wissensvermittlung zum Fokus theoretischer Bemühungen und praktischer Wertschätzung gemacht werden.

## *1. Befund*

### *1.1 Das Verschwinden des „Wissens“ in der Erwachsenenbildung*

Wo die Erwachsenenbildung sich über sich selbst äußert, ist so gut wie nie die Rede von dem, was man gemeinhin – also von außen – als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung vermutet, nämlich die Vermittlung von Wissen an Erwachsene. Das – gewöhnlich nicht definierte – „Wissen“ ist im Diskurs der Erwachsenenbildung schon seit längerer Zeit kein Thema. In den Selbstbeschreibungen von Institutionen und Verbänden der allgemeinen Erwachsenenbildung ist „Wissen“ offensichtlich eine zu vernachlässigende Größe, wird gewissermaßen schamhaft nebenbei erwähnt oder am liebsten verschwiegen. Typisch sind Formulierungen wie „Es geht nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern um ...“ und hier folgen Begriffe wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten u. Ä. Die „Weimarer Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbands zum lebenslangen Lernen“ von 1996 formuliert das folgendermaßen: „Weiterbildung vermittelt nicht nur Wissen, sondern trägt durch den Austausch menschlicher Erfahrungen und Interessen sowie unterschiedlicher Themen und Inhalte zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft bei“ (DIE ZEITSCHRIFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG 4 (1996), S. 41). (Stichwort-Recherchen zur wissenschaftlichen Literatur zeigen, dass die Kombination „Wissen“ und „Erwachsenenbildung“ mit immer weniger Titeln vertreten ist, in neueren Handbüchern ist kein separater Artikel dem Thema gewidmet. Der Begriff „Wissen“ ist kaum mehr auffindbar, und auch die ihm zugeordneten Bildsymbole sind nur noch vereinzelt zu

sehen. So war es beispielsweise noch vor nicht allzu langer Zeit üblich, die Umschlagseiten von Programmen der allgemeinen Erwachsenenbildung – in West wie Ost – mit Symbolen wie dem Buch, der Eule oder der Sonne zu schmücken. Diese Symbole des Wissens bzw. der Weisheit sind – bis auf wenige Ausnahmen – verschwunden oder durch andere ersetzt. Typisch ist die Umschlagseite des Programms der Volkshochschule Pforzheim: Bis 1965 zeigt es eine Eule, danach findet sich nur noch der Schriftzug der Institution und des Orts auf dem Deckblatt. Mit einer – durch die politischen Ereignisse bedingten – Verspätung kam es zum Verschwinden von Symbolen des Wissens in den Bildungsprogrammen der ehemaligen DDR. Auf der Umschlagseite des „Lehrprogramms“ der Volkshochschule „Pablo Neruda“ in Jena ist bis 1989 ein dickes aufgeschlagenes Buch, nach der Wende dagegen ein Neuanfang und Unbeschwertheit symbolisierender Schmetterling zu sehen.

Während die Bildsymbolik der Erwachsenenbildung das Buchwissen auslöscht, ist in Sprache und Praxis eher ein Prozess des Verschwindens zu beobachten. Die Autoren der aufwändigen Untersuchung zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen, deren Ergebnisse – mit Abstrichen – auf die Bundesrepublik hochgerechnet werden könnten, stellen einen „Rückgang anspruchsvoller Veranstaltungen zur kulturellen, zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und ökologischen, zur sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen, juristischen und historischen Weiterbildung, wodurch wissenschaftliche Erkenntnisse weitergegeben und grundlegende ästhetische, politische und moralische Orientierungen vermittelt und reflektiert werden können“ (KÖRBER u. a. 1995, S. 350) fest. Dieser Rückgang der Vermittlung von theoretischem Wissen und der Popularisierung von Wissenschaft lässt E. SCHLUTZ von einem „Kursturz der klassischen Wissensvermittlung“ in der Weiterbildung sprechen (ebd.): „Demnach kann ... immer weniger zwischen der eher rezeptiven Übernahme von Wissen und der aktiven Einübung von Fähigkeiten im gemeinsamen Handeln und im Austausch mit anderen unterschieden werden. ... So hat sich das Profil im expansiven Bereich kultureller Weiterbildung immer stärker von der Kunstbetrachtung zum kreativen Gestalten entwickelt. ... In der Themengruppe ‚Literatur/Sprache‘ sind an die Stelle systematischer Einführungen in die Literaturgeschichte und einzelne Werke Veranstaltungen getreten, in deren Verlauf man über Literatur ins Gespräch zu kommen sucht ... An die Stelle einer ursprünglichen Lerninhalts- und Themen- ist also eine Situations- und Subjektorientierung getreten“ (WITTPOTH 1997, S. 64f.).

Aus anderer Sicht wird ein gleichbleibendes Desinteresse an der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens konstatiert: „Trotz der Vermutung, es gäbe einen der gesellschaftlichen Entwicklung immanenten steigenden Bedarf individuellen Wissenserwerbs – insbesondere wissenschaftlichen Wissens – ..., ist die Bereitschaft zur Teilnahme an wissenschaftsbasierten Bildungsprozessen in nachschulischen Lebensphasen in den letzten Dekaden nicht grundsätzlich gestiegen, hat sich vielmehr eher auf höhere und mittlere soziale Statusgruppen beschränkt und die Mehrheit der Bevölkerung steht den Angeboten nach wie vor indifferent gegenüber“ (DEWE 1999, S. 50).

## 1.2 Das Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung

Das Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung steht nun in einem auffälligen Gegensatz zu einer Thematisierung von „Wissen“ in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Medien. In diesen Bereichen ist „Wissen“ mittlerweile zur „Wärmemetapher“ geworden: Es ist, ohne dass es weitere Erklärungen notwendig zu machen scheint, positiv konnotiert, weckt Aufmerksamkeit und suggeriert Wichtigkeit. „Wissen ist Macht“ – die alte Formel von F. BACON, wieder erweckt von K. LIEBKNECHT und somit im Kontext der Arbeiterbildung, immerhin einer der Wurzeln der modernen Erwachsenenbildung, formuliert, taucht heute in Anzeigen auf, in denen für Computerliteratur geworben wird – im ähnlichen Zusammenhang wird das Schlagwort sogar zu „Wissen ist Kapital“ umformuliert.

Es verwundert nicht, dass die berufliche und gar erst betriebliche Weiterbildung in dieser Hinsicht aufnahmebereiter ist als die allgemeine Erwachsenenbildung. Auf den Titelblättern von Magazinen zur Weiterbildung von Führungskräften prangen beispielsweise Losungen wie „Wissen in Nutzen verwandeln“ (vgl. IQ, April 1999). Unter dem Stichwort „Wissensmanagement“ wird versucht, das Wissen von Betriebsangehörigen optimal zu verbreiten und der Organisation zugänglich zu machen. Während Symbole des Wissens aus dem Bildrepertoire der allgemeinen Erwachsenenbildung verschwunden sind, finden sie sich in Visualisierungen der „lernenden Organisation“ wieder – z.B. das Symbol des dicken Folianten, über den sich – mit rauchendem Kopf – die personifizierte „learning organization“ beugt (vgl. management & seminar 1996, H. 10, S. 41).

Der Anfang 1999 von der Burda-Akademie durchgeführte Kongress „Envisioning Knowledge“ war an die Bereiche Wirtschaft, Forschung, Medien und Design gerichtet, Pädagogen oder gar Erwachsenenbildner waren dort nicht vertreten. Das Motto dieses Kongresses lautete übrigens „Wissen ist unsere Zukunft!“. Mit dem Zauberwort „Wissen“ wird für CD-ROMs und Lexika geworben, und auch Imagekampagnen für Bundesländer oder Regionen werden unter Verweis auf das hier produzierte Wissen geführt. Nicht zuletzt im Nachhall zur „Ruck“-Rede des damaligen Bundespräsidenten R. HERZOG wird die Gleichung vom „Wissen“ als zentraler Ressource oft und gern wiederholt – und zwar gleichermaßen von Politikern sowie von Repräsentanten der Wirtschaft.

An dieser Stelle spätestens wird deutlich, dass es auch um eine Begriffsdifferenz geht. Indem die Erwachsenenbildung – anders bzw. pointierter als die Schulpädagogik – von dem Wissen, den Erfahrungen und den Einstellungen von Teilnehmern ausgehen muss, hat sie es nicht mit weniger, sondern mit mehr Wissen und damit mit unterschiedlichen Wissensformen zu tun. Der alltägliche Sprachgebrauch trennt, was der wissenschaftliche zusammenfasst<sup>1</sup> Statt Wissen als Gewissheit, als unumstößliches Faktenwissen zu begreifen, wird wissenstheoretisch zwischen diversen Wissensformen unterschieden: dem

1 Die Erwachsenenbildung teilt hier das Problem der Erziehungswissenschaften, „dass die meisten ihrer Grundbegriffe (Erziehung, Unterricht, Bildung, Lernen, Schule usw.) zugleich Begriffe der Alltagswelt sind“ (VOGEL 1996, S. 489).

Alltags- und dem Sonderwissen, dem deskriptiven und dem valuativen, dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen. Andere Einteilungen unterscheiden zwischen Fakten- und Methodenwissen, Orientierungs- und Handlungswissen, instrumentellem und reflexivem Wissen. Eine weitere wichtige Kategorie ist die der Planung und Steuerung von Wissen, die als Steuerungs- oder auch als Metawissen bezeichnet wird. Dass angesichts des zunehmenden Verschwindens von festem, kanonischem Wissen der Stellenwert prozeduralen Wissens gestiegen ist, lässt sich u.a. an der Diskussion um die so genannten Schlüsselqualifikationen zeigen, die fachübergreifende Qualifikationen, darunter Problemlösekompetenz und soziale Kompetenzen, umfassen.

Der Wissensbegriff in Politik, Wirtschaft und Medien ist dagegen sehr viel schlichter und stark dem Alltagsverständnis angenähert. Er ist weitgehend identisch mit dem von der individuellen Deutung und Bearbeitung unabhängigen Informationsbegriff, dem utilitaristischen Begriff des Wissens als Konglomerat von Kenntnissen, die sich beruflich verwerten lassen und die einen Wettbewerbsvorteil darstellen, und dem Begriff des enzyklopädischen, nach Sachsystematik geordneten Wissens. Auf diese Wissensbegriffe will sich Erwachsenenbildung offensichtlich nicht bzw. nicht ausschließlich beziehen.

Die schwache Stellung der Erwachsenenbildung – oder ihre Anpassungsbereitschaft – zeigt sich allerdings, wenn sie sich des mittlerweile von der Politik okkupierten (vgl. BMBF 1998a und 1998b) und entpräzisierten (vgl. DRÖLL 1998, S. 11) Begriffs der Wissensgesellschaft bedient. Die Verführung, mit der Nennung eines meist nicht erläuterten aktuellen Schlagwortes die Aufmerksamkeit auf dem Buchmarkt und die Bereitstellung öffentlicher Gelder zu bewirken, ist offensichtlich größer als das Bedürfnis nach Klärung dieser von D. BELL (1973) und N. STEHR (1994) entwickelten Kategorie zur Beschreibung moderner Gesellschaften.

## 2. Ursachen

Es gibt nun eine Reihe von Ursachen, die zum Verschwinden des Begriffs „Wissen“ und seiner optischen Äquivalente sowie zu einem Rückgang von explizit anspruchsvolles Wissen vermittelnden Angeboten in der Erwachsenenbildung geführt hat. Dabei kann zwischen fachinternen und fachexternen Gründen unterschieden werden, wobei Erstere eher – wenn auch nicht ausschließlich – für die Erklärung des Diskursphänomens, Letztere eher für die Erklärung der Angebotsrealität herangezogen werden können.

### 2.1 Fachinterne Ursachen

#### 2.1.1 Die historische Dimension:

##### *Ausdifferenzierung und Popularisierungsverdikt*

Trotz aller Kontroversen, die die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung mit sich gebracht und die dazu geführt hat, dass es bis heute keine anerkannte Monographie zum Thema, sondern nur Aufsatzsammlungen



und bestenfalls Zusammenstellungen von Dokumenten und kommentierte Zeittafeln (vgl. WOLGAST 1996) gibt, ist man sich einig, den Beginn der Erwachsenenbildung mit der Aufklärung festzulegen. Hier artikuliert sich zum ersten Mal in der Geschichte eine ideenmäßige Verbindung von beruflicher Qualifizierung, Teilhabe am öffentlichen Leben und Selbstbildung, die die Erwachsenenbildung begründet haben. Im weiteren Verlauf der Geschichte sind diese Teile eines Ganzen zunehmend verselbstständigt worden, obwohl es immer wieder auch Versuche ihrer Zusammenführung gegeben hat und bis heute gibt (das prominenteste ist wohl das der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung).

Während die Weitergabe von durch Wissenschaft bereitgestelltem Wissen in der Aufklärung selbstverständliche Voraussetzung für die Erreichung aller drei Ziele – der Qualifizierung, der Teilhabe und der Selbstbildung – war, hat sich im 19. Jahrhundert die berufsbezogene, die politische und die wissenschaftsbezogene Bildung ausdifferenziert: in Handwerkervereinen, in Arbeiterbildungsvereinen und in Veranstaltungen der Universitätsausdehnungsbewegung. Mit der Abspaltung der universitären und der beruflichen von der allgemeinen Bildung hat sich die Wissensvermittlung im klassischen Sinn vorzugsweise auf diese beiden Bereiche beschränkt. (Das so genannte „Schisma“ zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung hat also auch zur unterschiedlichen Verwendung des Wissensbegriffs geführt.) In der Aufklärung sollten überkommene Traditionen und Vorurteile durch überprüfte Erkenntnisse und Wahrheiten ersetzt werden. Als eigentlichen Hort des wahren Wissens wurde die Wissenschaft gesehen, deren Ergebnisse leicht fassbar verbreitet werden und dabei die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten unterstützen sollten. Von der Popularisierung als Verbreitung wissenschaftlich gewonnener Kenntnisse haben sich erst die Theoretiker der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik explizit abgesetzt. Abgesetzt hat man sich einerseits von der Position der primär durch ein ausgearbeitetes Vortragswesen realisierten puren Wissensvermittlung, die als extensive Volksbildung bezeichnet wurde, und andererseits von der politisch ausgerichteten Arbeiterbildung, die als Indoktrination empfunden wurde. Daneben hat man sich aber auch gegen ein utilitaristisch auf berufliche Verwertung gerichtetes Lernen gewandt. Die Idee einer das gesamte Volk, und nicht nur bestimmter Teile davon, betreffenden Erwachsenenbildung, die von den Bedürfnissen des einzelnen ausgeht und ihn – in Form der so genannten intensiven Volksbildung – persönlich in den Bildungsprozess einbindet, die den unterschiedlichen Sichtweisen von Teilnehmern zur Artikulation verhilft und über ihren Austausch ein Bildungserlebnis gestaltet, lässt die Aufgabe der Vermittlung von vorgegebenem Wissen als banal erscheinen. Dieser banalen Aufgabe aber haben sich – worauf H. TIETGENS wiederholt hingewiesen hat – trotz des Popularisierungsverdikts die Praktiker auch in den Hochburgen der Weimarer Erwachsenenbildung, wie die Programme bezeugen, immer wieder und mit positiver Resonanz unterzogen. Das Wissen ist in dieser und in späterer Zeit also nicht aus der Erwachsenenbildung verschwunden, es hat sich gewissermaßen in ihr versteckt.

Das Bemühen um die Aufwertung nicht-wissenschaftlichen Wissens hat die Erwachsenenbildung von A. FLITNERS „Laienbildung“ aus dem Jahre 1921 bis zu gegenwärtigen wissenssoziologischen Ansätzen, wie sie vor allem von B. DE-

we (1988) vertreten werden, geprägt. Das Bedürfnis, das Volksdenken bzw. das Alltags- und Erfahrungswissen als gleichberechtigt zu behandeln, hat zu einer Vernachlässigung der mit Vermittlung fremden Wissens verbundenen Probleme geführt, die noch heute wirksam ist.<sup>2</sup> Während die Struktur des Alltagswissens detailliert behandelt wurde, schien die Struktur von Wissenschafts- und Fachwissen festzustehen und deren Vermittlung an Wissenschafts- und Fachfremde problemlos. Nach der Zeit der so genannten „realistischen Wende“ in den 60er und 70er Jahren, in der der Abbau von Bildungsbenachteiligungen über qualifizierende und wissenschaftsorientierte Weiterbildung angestrebt wurde und ein Konzept wie das der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion (vgl. WEINBERG 1975) Einfluss gewinnen konnte, ist dieses Thema von der allgemeinen Erwachsenenbildung in Westdeutschland an die wissenschaftliche Weiterbildung für fachlich Interessierte und/oder Vorgebildete bzw. an den Wissenschaftsjournalismus delegiert worden – im Gegensatz zum damaligen Ostblock, wo die Popularisierung von Wissenschaft, darunter auch des wissenschaftlichen Marxismus-Leninismus, als Aufgabe der Erwachsenenbildung ernst genommen wurde, im Gegensatz aber auch zum angloamerikanischen Raum, wo die Diskussion um die „scientific literacy“ bzw. des „public understanding of science“ im Sinne einer kritischen Wissenschaftsrezeption durch die Öffentlichkeit auch in der Erwachsenenbildung nach wie vor geführt wird (vgl. NOLDA 1996).<sup>3</sup> Die Handlungsorientierung und die diese – nach der politischen Ernüchterung – ablösende Erfahrungsorientierung haben in der westdeutschen Erwachsenenbildung die Wissenschaftsdistanz weiter verstärkt.

## 2.1.2 Die programmatische Dimension:

### *Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Selbststeuerung*

Ihren Ausdruck fand diese Tendenz der Abkehr vom Wissen durch die Formel von der „Hinwendung zum Teilnehmer“. Teilnehmerorientierung gilt als zentrale Losung der Erwachsenenbildung, der gemeinsame Nenner, auf den sich Theoretiker und Praktiker unterschiedlicher Herkunft und Ausrichtung einigen können (vgl. KEMPES 1987). Mit dem Begriff der Teilnehmerorientierung als Kennzeichen der Erwachsenenbildung sollte die Unabhängigkeit ihrer Angebote von Sachsystematiken und ihre Orientierung an den Voraussetzungen und Erwartungen ihrer Adressaten ausgedrückt werden. Es geht dabei um eine Aufgabe der Planenden und Lehrenden – also im makrodidaktischen Bereich

- 2 Der starke Einfluss der Weimarer Denker auf die west- und dann auch gesamtdeutsche Erwachsenenbildung geht bis ins Sprachliche: Was heute in der „nicht nur, sondern auch“-Formel ausgedrückt wird, galt damals dem Wort „bloß“, von dem man sich abheben wollte: „So heißt es in den ‚Leitsätzen über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen‘ der Reichsschulkonferenz, dass es ‚sich nicht bloß um Weitergabe von Kenntnissen‘ handeln soll ... und in einem Aufsatz von Thedor Bäuerle im ‚Volksbildungsarchiv‘ ... dass es sich ‚weder um bloße Fachbildung handelt noch um wissenschaftliche Bildung, sondern um Lebensbildung‘“ (TETGENS 1996, S. 48).
- 3 Es bleibt abzuwarten, ob die diesbezügliche Zurückhaltung durch Aktionsprogramme wie „Public Understanding of Sciences and Humanities“ (PUSH), die die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in Deutschland befördern wollen, aufgegeben wird (vgl. SCHNABEL 1999).

um Adressaten- und Zielgruppenorientierung und im mikrodidaktischen Bereich um Situations- und „Lebenswelt“-Orientierung. Die damit gekoppelte Berücksichtigung der Deutungsmuster von Teilnehmern hat die Diskussion in der Erwachsenenbildung bis auf den heutigen Tag bestimmt – nur dass heute eher von Konstrukten der Teilnehmer, der prinzipiellen Konstruktivität des Wissens und der prinzipiellen Aneignungslogik des Lernens (vgl. ARNOLD/KEMPKE 1998) die Rede ist und die „Erzeugungsdidaktik“ durch die „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. ARNOLD 1996) ersetzt wurde. Was Erwachsenenbildner dabei ungleich mehr als den Konstruktcharakter des Wissens interessiert, ist die Aneignung durch den Lerner. Vor allem diesem Aneignungsprozess sind die theoretischen Überlegungen und praktischen Bemühungen von Erwachsenenbildnern gewidmet. Es interessiert der „lernende Erwachsene“; der Gegenstand, auf den sich dieses Lernen richtet, gerät dabei aus dem Blick. Gerade diese Formel vom „lernenden Erwachsenen“ markiert die Abkehr der Vorstellung eines allgemeingültigen Bildungskanons als Richtwert erwachsenenbildnerischen Handelns (vgl. WEISSER 1998, S. 31) und „markiert das epistemologische Zentrum pädagogischer Reflexion in der Weiterbildung“ (ebd., S. 33).

Die Konvergenz von Theorie und Praxis wird besonders deutlich bei der Frage nach den biographischen Anteilen beim Lernen Erwachsener (vgl. KADE/NITTEL 1997). Einer lebhaften Forschungstätigkeit zur Funktion der Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in biographischen Umbruchsituationen – sei es von Frauen, von männlichen und weiblichen Arbeitslosen, von (meist weiblichen) Älteren – stehen Praxiskonzepte zum „biographischen Lernen“ gegenüber, die die spezifische Bedeutung eines nicht-therapeutischen Erfahrungsaustausches für die Bildungsarbeit hervorheben (vgl. BEHRENS-COBET/REICHLING 1997). Auch hierbei interessiert eher das bei den Teilnehmern vorhandene bzw. in den Veranstaltungen artikuliert biographische und weniger das historische Wissen, obwohl immer auch von der produktiven Konfrontation beider Wissensformen gesprochen wird (vgl. ebd., S. 104). Zu beobachten ist also nicht das Verschwinden *des* Wissens, sondern *eines* Wissens, hier: des von der Person des Lernenden zunächst noch unabhängigen Sachwissens: Wissenstheoretisch ausgedrückt hat sich das alltägliche (mehr oder weniger wissenschaftliche infiltrierte) berufs- und lebenspraktische Wissen von Teilnehmern in den Vordergrund geschoben und das (mehr oder weniger curricularisierte) Wissen der Bildungsinhalte zurückgedrängt, der Lebensweltbezug rangiert vor dem Sachbezug.

Die Fokussierung auf die Teilnehmerorientierung hat aber vergessen lassen, dass diese kein Selbstzweck ist, sondern immer nur in Verbindung mit einem Lerngegenstand Sinn macht. Andernfalls gerät Erwachsenenbildung in Gefahr zu einer – dazu noch dilettantischen – Therapie zu werden, „bei der alles auf die Vorerfahrungen der Kursteilnehmenden ankommt, auf die Stimmigkeit in der Situation der Weiterbildung und auf die Nähe der Beteiligten“ (ebd., S. 116).

Ein ähnliches Problem betrifft die gegenwärtige Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen, das, im Gegensatz zum selbstorganisierten Lernen, durch-

4 Auf die verkürzte Rezeption dieses von E. HUSSERL geprägten Begriffs kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. die Diskussion in der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ (1993)/2.

aus fremdorganisiert sein kann – z.B. durch Erwachsenenpädagogen, die dann als Lernhelfer oder facilitator agieren. Auch bei dieser Rollendefinition gerät das Wissen, dessen selbstbestimmte Aneignung unterstützt werden soll, aus dem Gesichtsfeld.<sup>5</sup> Weitere Überlegungen zur zukünftigen Rolle von Erwachsenenbildung nennen, neben der Unterstützung zum Selbstlernen, u.a. auch die Vermittlung einer Grundbildung, auf die das selbstständigere Weiterlernen aufbauen kann, und die Entwicklung „zu kompensatorischen Stützpunkten für ein systematisch-konzentriertes kooperatives Lernen“ (DOHMEN 1997, S. 28), ohne Aussagen darüber zu machen, welche Inhalte Grundbildung hat und wie Wissen systematisch vermittelt werden kann. Die Erwachsenenbildung tut sich heute viel darauf zugute, dass sie das lebenslange Lernen nicht mehr länger als ein ausschließlich von Organisationen gestaltetes sieht, sondern die Existenz des ungleich bedeutenderen und verbreiteteren informellen Lernens anerkennt. Sie scheint dies aber nicht für ein Problem zu halten, das vertiefter Überlegungen oder gar einer expliziten Erforschung bedarf. So wäre etwa zu fragen, woher der informell Lernende welches Wissen bezieht und in welcher Weise ihm dies angeboten wird. Diese Frage interessiert die Disziplin der Erwachsenenbildung offensichtlich nicht.

### *2.1.3 Die disziplinäre Dimension: Abtrennung von Fachdidaktiken, Hegemonie der Sozialwissenschaften*

Die Akademisierung der Erwachsenenbildung (vgl. FRIEDENTHAL-HAASE 1991) und vor allem die Einführung des Diplomstudiengangs hat den Bezug zum Fachlichen des zu vermittelnden oder auch zu problematisierenden Wissens zur Sache einzelner Praktiker werden lassen und einer systematischen Bearbeitung durch die Wissenschaft weitgehend entzogen. Von den diversen Versuchen einer erwachsenenpädagogischen Fachdidaktik ist allein die den Fragen des gesteuerten Fremdspracherwerbs gewidmete Sprachandragogik erwähnenswert, die aber wiederum kaum von denjenigen wahrgenommen wird, die im Studiengang Erwachsenenbildung lehren. Während im alten, in den siebziger Jahren von F. PÖGGELER konzipierten, Handbuch der Erwachsenenbildung im Didaktik-Band (vgl. RAAPKE/SCHULENBERG 1985) noch Fächer und Sachgebiete wie Mathematik, Englisch, Informatik und Elektronik behandelt wurden, fehlt diese Spezifizierung in neueren Handbüchern ganz: Nur Großgruppen wie kulturelle oder politische Bildung konnten sich halten, werden aber überlagert von Zielgruppeneinteilungen, wie Frauen- oder Altenbildung, und ergänzt durch neue Inhalte wie Umwelt und Gesundheit sowie durch Aufgabenbereiche wie die Beratung (vgl. TIPPELT 1999).

Die Etablierung der Erwachsenenbildung als einheitlicher, abgrenzbarer disziplinärer Bereich hat sich auf Kosten der fachdidaktisch möglichen Entwicklungen vollzogen. Kooperationen zwischen Vertretern des Faches Erwachsenenbildung und von geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern finden nur

5 Eine Aussage wie „Für die Lehrenden entsteht eine Verlagerung von der Wissensvermittlung zur Lernberatung“, entnommen der Kurzbeschreibung eines Projekts zum „Selbstgesteuerten Lernen“, macht dies deutlich.

in Ausnahmefällen statt, zur Jurisprudenz und Medizin gibt es so gut wie gar keine Kontakte, obwohl es gerade Themen aus diesen Bereichen sind, die die Erwachsenenbildung interessieren oder interessieren sollten: Man denke an Fragen der Gewaltanwendung, an Sterbehilfe, an Genmanipulation. Dieser Kooperationsmangel wird in der Regel nicht als Nachteil gesehen – im Gegenteil: Nur die Lösung von der Systematik von wissenschaftlichem und fachlichem Wissen scheint dem Anspruch auf Allzuständigkeit zu entsprechen und die Flexibilität der Erwachsenenbildung gegenüber den Teilnehmerinteressen und aktuellen gesellschaftlichen Themen, die sich nur selten einem speziellen Fach zuordnen lassen, zu garantieren.

So wie der disziplinäre Status der Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Pädagogik das Verschwinden von Fachwissen aus dem Diskurs der Erwachsenenbildung begünstigt, so begünstigt auch die spätestens seit den achtziger Jahren zu beobachtende Orientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft an der Sozialwissenschaft die mangelnde Beschäftigung mit Fragen der Wissensorganisation, der Wissenspräsentation und der Wissensaufnahme: Wenn von den Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildung die Rede ist, so war bis vor kurzem vor allem Soziologie und Psychologie gemeint – eine Zuordnung, die sich bekanntlich auch in den Ordnungen des Studiengangs niedergeschlagen hat. Die ursprünglich vorhandene Gleichrangigkeit hat sich inzwischen zu einer Hegemonie der Sozialwissenschaften verändert. Die jeweils aktuellen Themen der Erwachsenenbildung sind im wesentlichen Derivate soziologischer Diskussionen: Es interessiert die moderne Gesellschaft und ihre Mitglieder – für die Erwachsenenbildung allesamt Adressaten –, es interessieren die in der Erwachsenenbildung Tätigen, also die Frage der Profession (und in diesem Zusammenhang Fragen des professionellen pädagogischen Wissens – vgl. Hof 1999), und es interessieren neuerdings institutionelle und organisationelle Prozesse, wobei das letzte Stichwort zunehmend unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten und dem dazugehörigen Vokabular diskutiert wird. Aus diesem Grund herrscht in der Erwachsenenbildung ein soziologischer Wissensbegriff vor, und es wird auf den verwendungs- und modernisierungstheoretische Wissensbegriff von U. BECK/W. BONSS (1989) und im Gefolge von N. LUHMANN auf systemisch-konstruktivistische Definitionen des Wissens rekurriert, während aktuelle Konzepte der Psychologie, wie das des trägen Wissens, des Experten- und Novizenwissens, mit ihren Forschungen von der Erwachsenenbildungswissenschaft weitgehend ignoriert werden.

Die soziologische Ausrichtung hat die Pluralisierung der Wissensformen als unhintergebares Konzept in der Erwachsenenbildung verankert, die Vernachlässigung wissenspsychologischer Forschung dagegen eine darauf bezogene Fundierung des Wissensbegriffs und der Vermittlungsproblematik verhindert. Eigene empirische Forschungen zur Wissensvermittlung in der Erwachsenenbildung sind die Ausnahme, und die Rezeption fachfremder Arbeiten zum Wissenstransfer findet so gut wie nicht statt. Entsprechende Ergebnisse der Kommunikations-, Wissenschafts- und Bibliothekswissenschaften bleiben ebenso unberücksichtigt wie fachspezifische Studien, aus denen sich aber für die Erwachsenenbildung durchaus relevante Erkenntnisse über Bedarf, Nutzung und Nutzen von Information und Wissen, über Methoden der Aggregation von Wissen und Überblicke über Informations- und Kommunikationsmöglichkei-

ten im Internet beziehen ließen (vgl. KALTENBORN 1998b). In der „Enzyklopädie der Psychologie“ ist im Band „Psychologie der Erwachsenenbildung“ (WEINERT/MANDL 1997) nur ein einziger Beitrag von einem namhaften Andragogen verfasst, und zwar über das Volkshochschul-Angebot an so genannten Psychologie-Kursen, während die Beiträge über so grundlegende Themen wie Wissen, Lernen und sogar Erwachsenenbildung von Psychologen stammen. Andererseits hat man aber auch kaum den Band „Wissen“ der gleichen Enzyklopädie (KLIX/SPADA 1998) zur Kenntnis genommen, der immerhin Artikel über so wichtige Themen wie Denkstrukturen und Wissenserwerb, begriffliches und episodisches Wissen, Wissensrepräsentation und Sprachverstehen bzw. Sprachproduktion und auch zur Wissensvermittlung<sup>6</sup> enthält und in dem man über so erwachsenenbildungsrelevante Aspekte wie die Förderung des Wissenserwerbs und die Gestaltung von Lernumgebungen informiert werden kann.<sup>7</sup>

Festgehalten werden kann, dass die Aufwertung nicht-wissenschaftlicher und alltäglicher Wissensformen zu einer Differenzierung des Wissensbegriffs geführt und die Bedenken gegenüber einem utilitaristischen Bildungsverständnis einen an der individuellen Selbstbildung des Individuums orientierten Wissensbegriff favorisiert hat. Die mangelnde Aufmerksamkeit der Praxis gegenüber dem eigenen Tun, nämlich der immer praktizierten Vermittlung wissenschaftlichen und fachlichen Wissens, und die Vernachlässigung psychologischer Wissenstheorien durch die Theorie haben die Lernerseite, die subjektiven Anteile, kurz: die individuelle, meist unsichtbare Aneignung des Wissens, in den Vordergrund gerückt und verhindert, diese mit der Sachlogik, den objektiven Anteilen von Lerngegenständen, kurz: der sicht- und nachprüfbaren Vermittlung zu verknüpfen.

Statt den differenzierten, Sach- und Aneignungslogik verbindenden Wissensbegriff offensiv zu benutzen, hat man ihn – indem man ein auf objektive Tatsachen verkürztes Wissensverständnis, wie es in der Öffentlichkeit herrscht, übernommen hat – fallen gelassen bzw. in der „nicht nur, sondern auch“-Konstruktion an den Rand geschoben. Die „non solum, sed etiam“-Formel enthält zwar den Hinweis auf die Existenz der Wissensvermittlung, desavouiert sie aber zugleich, macht sie zu einer Größe, die zu vernachlässigen ist.

Diese sich als Reflexionsverbot auswirkende Einschätzung erklärt sich nun aber nicht nur allein aufgrund der geschilderten fachinternen Situation. Hinzu kommen Gründe, die als fachexterne bezeichnet werden müssen:

6 Es ist deshalb wohl auch kein Zufall, dass ein Buch mit dem Titel „Wissensvermittlung“ (BALLSTAEDT 1997) nicht in einem (erwachsenen)pädagogischen, sondern in einem psychologischen Fachverlag erschienen ist.

7 Eine Ausnahme bildet die positive Rezension von CH. HOF, die die Differenziertheit des wissenspsychologischen Verständnisses von Wissenserwerb einem pädagogischen Verständnis entgegensetzt, das „die Perspektive allzu leicht auf die einfache Popularisierung ... reduziert“ (HOF 1999, S. 82).

## 2.2 *Fachexterne Ursachen*

### 2.2.1 *Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus: komplementäres und vermischtes Wissen*

An erster Stelle muss die Veränderung der Bildungsvoraussetzungen der Klientel genannt werden, die sich aus dem insgesamt gestiegenen Bildungsniveau der Bevölkerung ergibt. In der Mitte der fünfziger Jahre verfügten in Westdeutschland über 80% der Bevölkerung über eine gegenüber dem heutigen Standard verkürzte Volksschulbildung, ca. 5% hatten das Abitur. 1970 gab es ca. 75% Hauptschulabsolventen und etwas weniger als 10% Abiturienten, 1995 stieg der Anteil der Abiturienten auf 30%, während der Anteil der Hauptschulabsolventen auf ca. 35% sank. Der „Massenkonsum höherer Bildung“ hat laut U. BECK (1986, S. 128) zum Abschied von klassenstrukturellen Bindungen, traditionellen Orientierungen und Lebensstilen geführt. Es geht also nicht nur darum, dass Erwachsene heute anders als früher mehr Erfahrungen mit dem fremdorganisierten Erwerb von Wissen haben, es geht auch darum, dass der Stellenwert traditioneller Wissensbestände ein anderer geworden ist. Teilnehmer müssen nicht mehr mühsam mit einem ihnen fremden Wissen bekannt gemacht werden, sie haben nicht nur Vorkenntnisse, sondern auch vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Wissen, verfügen also über ein gesteigertes propositionales und prozedurales Wissen. Andererseits ist der Erwerb bzw. die Erweiterung allgemein bildenden Wissens mehr als früher eine individuelle Entscheidung, die nicht unter dem Druck einer Anpassung an herrschende Standards steht. Der Erwerb bzw. die Erweiterung im weitesten Sinne beruflichen Wissens steht zwar meist unter dem Druck der Arbeitsplatzsicherung, führt aber nicht unbedingt zu dem anvisierten Ziel oder gar zu einem beruflichen Aufstieg. Mit Bildung sind also weniger stark Aufstiegshoffnungen verbunden, Bildung ist zunehmend zu einem Teil des Erwachsenenlebens geworden, der selbstverständlich und nicht sensationell ist.

Im Zug der Hebung des Bildungsniveaus ist es zwar deutlich zum Abbau der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, Konfessionen und Regionen, weniger ausgeprägt aber zum Abbau der Ungleichheit infolge der sozialen Herkunft gekommen (vgl. MÜLLER 1998, S. 89). Auch Erwachsenenbildung hat damit die ihr einst angesonnene kompensatorische Funktion weitgehend verloren, sie bietet statt dessen komplementär Ergänzungen bestehenden Wissens oder aber Ergänzungen eines vorhandenen Erfahrungswissens durch theoretisches Wissen. Die nach wie vor beliebten Gegenüberstellungen von Alltags- bzw. Allgemeinwissen und wissenschaftlichem Wissen als Sonderwissen werden meist mit dem Ziel von phänomenologisch orientierten Soziologen und Pädagogen übernommen, die Gleichwertigkeit beider Wissensformen zu betonen (vgl. REBEL 1989). Sie gehen von einer Trennung in die dem Alltagswissen verhafteten Teilnehmer und die, das Wissenschaftswissen repräsentierenden Dozenten aus. Dies ist aber ein Modell, das die durch die veränderte Sozialstruktur bedingte – mit welchen Verkürzungen auch immer verbundene – Verbreitung von Sonderwissen ignoriert. Die Hoffnungen, über den quartären Bereich den in den beiden anderen Bildungsbereichen bestimmten Status zu verändern, hat sich als Utopie erwiesen (vgl. WITTPOTH 1997a, S. 16). Eine Kor-

rektur dieser Zuteilung über nachträglichen Wissenserwerb in allgemein zugänglichen Bildungsinstitutionen ist kaum möglich. Es ist deshalb anzunehmen, dass sich mit dem Verlust der Utopie einer Machtverschiebung auch das Interesse an Fragen des Wissens und der Wissensvermittlung verloren hat.

Erwachsenenbildung hat es heute mehrheitlich und zunehmend mit bildungsgewohnten Teilnehmern zu tun, denen es weniger um das Nachholen, sondern um gezieltes Vertiefen nach eigenen Interessen und kommunikativen Austausch geht. Diese Klientel mit dem Versprechen eines schnell zu erwerbenden und Erfolg versprechenden Wissens anzulocken, ist wenig sinnvoll. Es ist also nicht verwunderlich, wenn Erwachsenenbildung in der öffentlichen Selbstdarstellung diesen Aspekt nicht hervorhebt. Unabhängig davon sollte sie sich aber der Relevanz der Kategorie des Wissens bewusst sein, die gerade dadurch, dass sie in der komplementären Bildung mit anderen Teilnahmemotiven vermischt wird, einer besonderen Beachtung bedarf. Dass die Wissensvermittlung in der modernen Erwachsenenbildung immer nur ein Teil der unterrichtlichen Tätigkeit ist, macht sie nicht einfacher. Ihre Verwobenheit mit anderen Aktivitäten macht sie allerdings schwerer erkennbar, sodass auch die empirische Forschung vor besonderen Problemen steht.

### *2.2.2 Konkurrenz der Medien: ausgelagertes und Hintergrundwissen*

Das Wissen und die Aufgabe seiner Vermittlung sind also nicht wirklich aus der Erwachsenenbildung verschwunden, sie sind aber verdeckt und aus einer zentralen in eine marginale bzw. abhängige Position gerückt. Zu dieser Verschiebung haben zweifellos die Möglichkeiten der Speicherung beigetragen, die die neuen Medien bereitstellen und die zur Schaffung einer zweiten digitalen Wirklichkeit (vgl. KALTENBORN 1998a, S. 534) geführt haben. Auch wenn die Vorstellung der allgemeinen Zugänglichkeit unrealistisch ist und deshalb nicht wie von selbst Chancengleichheit hergestellt wird (vgl. KLINGLER 1986, S. 3), so ist doch die Potenzialität des Zugangs zu Informationen im Internet für jedermann gegeben. Allein das Wissen um Speicherung und Zugänglichkeit bewirkt, dass Faktenwissen immer mehr eine Sache des – maschinell generalisierten – Suchens und immer weniger eine des – individuellen – Lernens und Erinnerns sein wird. Dabei ist aber zu bedenken, dass ein Medium wie das Internet von der unkoordinierten Eingabe von Informationen lebt, das darin aufgehobene Wissen nicht vollständig, nicht überprüft und auch nicht – wie jeder weiß, der sich vergeblich mühte, Kontakt zu empfohlenen Websites zu bekommen – beständig ist. In diesem Informations- und Wissensraum bewegen sich einflussreiche Akteure, die die Art des Wissens und teilweise auch den Zugang zu bestimmten Kompartimenten bestimmen (vgl. KALTENBORN 1998a, S. 538). Auf jeden Fall ist die Trennung in Information und Verarbeitung, in Bereitstellung von Daten und Kohärenzbildung durch die neuen technischen Möglichkeiten „vorprogrammiert“. Wissen wird so in Informationen verwandelt, die entweder als Fragmente zur Kenntnis genommen oder aber mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden können – eine Dynamik, die den Möglichkeitsraum individueller Aneignung vorgegebenen Wissens in Bildungsveranstaltungen (vgl. KADE 1988; KADE/SEITTER 1996) um ein Vielfaches übertrifft.



Statt die Konkurrenz der Medien zu schmähen oder zu ignorieren, ist es notwendig, sich der tatsächlichen Möglichkeiten und auch der Beschränkungen dieser Medien zu versichern. Die Präokkupation der Erwachsenenbildung mit Fragen der Gesellschaft wird in Zukunft zu ergänzen sein durch die Beschäftigung mit dem ihre Adressaten mehr als andere prägenden Leitmedium, nämlich dem Fernsehen. Erwachsenenbildung wird zunehmend darauf angewiesen sein, dieses als Wissensquelle und Normeninstanz ernst zu nehmen und ihr eigenes Angebot darauf abzustimmen – in ergänzender oder kritischer Absicht oder auch einfach nur in Kenntnis dessen, dass wir das, was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, durch die Massenmedien wissen (vgl. LUHMANN 1996, S. 9). Der in der Erwachsenenbildung lange Zeit übliche Bezug auf das Schulwissen muss so, wenn nicht ersetzt, so doch zumindest ergänzt werden durch das über die Medien an ein anonymes Massenpublikum verbreitete und damit auch vermittelte Wissen. Diese mediale Vermittlung gilt es – auch und gerade wenn sie unter der Unterhaltung verdeckt wird – als solche zu erkennen, und es gilt sie als Folie für ein Vermitteln zu begreifen, das sich unter der Bedingung von Kopräsenz der am Vermittlungsvorgang Beteiligten vollzieht (vgl. KADE/LÜDERS 1996). Das televisuell vermittelte Wissen wird zum Hintergrundwissen, zur Kommunikationsressource, die das einstige Alltagswissen als Voraussetzung für Bildungsveranstaltungen verdrängt.

Während Internet und Fernsehen eher nebenbei als Vermittler von Wissen fungieren bzw. benutzt werden, treten (multi)mediale Lernprogramme als unverhohlene Konkurrenten von organisierter (Erwachsenen-) Bildung auf: Lernsoftware kann vom Besitzer beliebig oft und lange (oder auch überhaupt nicht) benutzt werden. Die Frage der Sympathie zum Lehrenden spielt keine Rolle, „Misserfolge“ haben keine Beobachter, „Abbrüche“ werden nur maschinell registriert.<sup>8</sup> In der Regel ist das „Design“ solcher Programme ansprechender als die Lernumgebungen der organisierten Erwachsenenbildung, die Präsentation perfekter als ein realer Unterricht. Die technischen Möglichkeiten des Mediums führen andererseits dazu, entweder nur visualisierbare oder animierbare Lerninhalte auszuwählen oder aber eine Visualisierung und Animierung als *l'art pour l'art* zu betreiben, die den Verstehensprozess eher hindert als fördert.

Dies zu beurteilen, könnte Aufgabe einer Erwachsenenbildung sein, die kein Monopol mehr auf Wissensvermittlung hat (und haben will), sondern sich als Beratungsinstanz profiliert (vgl. KEMPER/KLEIN 1998) und Hinweise darauf geben möchte, wie bestimmte Benutzer mit Lernsoftware umgehen sollten und wie medial gestütztes und individuelles Distanzlernen durch Präsenzlernen in einer Gruppe ergänzt werden kann bzw. wie beide Formen optimal miteinander verbunden werden können (vgl. NISPEL u.a. 1998). Das in den Medien ausgelagerte bzw. durch sie bereitgestellte Hintergrundwissen stellt die Exklusivität der über Erwachsenenbildung im engeren Sinn geleisteten Wissensver-

8 Hier ist von der freiwilligen Verwendung medialer Lernprogramme die Rede – nicht von der Praxis der Auflage an Mitarbeiter, ein derartiges Programm nach eigener Zeiteinteilung bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchzuarbeiten.

mittlung in Frage, enthebt sie aber nicht von der Beschäftigung mit Fragen der Wissensvermittlung.

### 2.2.3 *De-Exklusivierung von Wissenschaft: fragwürdiges und alternatives Wissen*

Wissensvermittlung ist in der Erwachsenen- wie natürlich auch in der Schulbildung eine wesentlich sekundäre: Es geht fast immer um vorgegebenes, von anderen produziertes Wissen, das meist auch nicht aus erster, sondern aus zweiter oder dritter Hand bezogen wird. Das hat seinen Sinn in der Vermittlung traditionellen oder akkumulierten Wissens. Bei der Vermittlung von aktuellem wissenschaftlichen Wissen ist nun aber zu beobachten, dass sich zunehmend die Produzenten selbst um eine Verbreitung an unterschiedliche Publika bemühen oder bemühen müssen. Die einstige Exklusivität ist im Zeichen öffentlicher Förderung und öffentlicher Kontrolle in vielen Teilen aufgehoben. Ursächlich für das tatsächliche oder vermeintliche Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung sind damit nicht zuletzt die Produzenten des Wissens, genauer des mit dem „Wissen“ oft identifizierten wissenschaftlichen Wissens. Wissenschaftsforschungen haben zudem gezeigt, dass wissenschaftliches und d.h. auch naturwissenschaftliches Wissen in kollektiven Aushandlungsprozessen erzeugt wird (vgl. KNORR-CETINA 1984) und dass Wissenschaft sich verstärkt im öffentlichen Raum präsentieren und rechtfertigen muss. Das Interesse an wissenschaftlichem Wissen ist gewachsen; gewachsen ist aber auch die Skepsis ihm gegenüber. Das betrifft vor allem die Naturwissenschaften, die bekanntlich nicht nur Segnungen, sondern auch Risiken produzieren.

Das in der französischen Wissenschaftsforschung so bezeichnete „paradigme du troisième homme“, das „Paradigma des dritten Mannes“ als Vermittler zwischen Experten und Laien, ist damit obsolet geworden (vgl. NOLDA 1996) – ebenso übrigens wie die Idee, dass „ein Mehr an wissenschaftlichem Wissen automatisch zu einer positiveren Haltung ...“ der Wissenschaft „gegenüber führt“ (FELT u.a. 1995, S. 248). Die Vermittlung an verschiedene Rezeptionskreise – von der Fachkollegenschaft über die universitäre Öffentlichkeit zum Typ des von ALFRED SCHÜTZ so genannten „wohlinformierten Bürgers“ – (vgl. VAIKUS 1989, S. 80ff.) wird unter Zuhilfenahme der Medien zunehmend von den Produzenten des Wissens selbst übernommen, wobei Wissenschaft auch die Aura der Exklusivität und Unangreifbarkeit verliert.

Dies ist im Rahmen der unter dem Stichwort „Postmoderne“ zusammengefassten Positionen zu sehen, die von der Aufklärung vernachlässigte Sichtweisen rehabilitieren, hier ist aber auch konkret auf den Einfluss der neuen sozialen Bewegungen zu verweisen, die in Anlehnung an J. HABERMAS (1968) Wissenschaft auf ihr Erkenntnisinteresse befragen und im Sinne der BECKschen Risikobewusstheit auf Folgeprobleme aufmerksam machen. Dabei kann die Entwicklung in zwei Richtungen gehen: Bei der aus der ökologischen Bewegung hervorgegangenen Umweltbildung wurde die zunächst bevorzugte starre Vermittlung wissenschaftlicher Fakten in dem Maße aufgegeben, in dem klar wurde, dass nicht nur schlicht Informationsdefizite zu beseitigen und moralische Appelle zu befolgen waren und dass es ein dauerhaft sicheres Wissen über

jede Art von Umweltgefährdungen nicht gibt, sondern dass es um einen vernünftigen Umgang mit „unsicherem Wissen“ geht. Das – naturwissenschaftliche – Fachwissen wurde zwar devaluiert (vgl. FRANZ-BALSEN 1996), aber keineswegs als irrelevant abgelehnt. In eine andere Richtung hat sich die Frauenbildung entwickelt. Waren dort zunächst Orte und Gelegenheiten des Erfahrungsaustausches gewünscht, so ist im Zuge der disziplinübergreifenden Frauenforschung die feministische Bildungsarbeit zunehmend verwissenschaftlicht worden, indem sie auf Forschungsergebnisse feministischer Linguistik, Wissenschaftsgeschichte, Soziologie und nicht zuletzt Pädagogik zurückgreift, die einerseits das Erfahrungswissen vieler Frauen bestätigt haben, andererseits aber auch naive Opferideologien zurückweisen und auch in diesem Zusammenhang die Vorstellung eines ein für allemal feststehenden Wissens als hinfällig erweist (vgl. NOLDA 1999).

Die ambivalente Haltung gegenüber den Naturwissenschaften ist bei den Sozialwissenschaften weniger zu beobachten. Hier ist es eher eine ungebrochene Lust an der Übernahme von Begriffen und Erklärungsmodellen, die eben nicht nur in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, sondern auch in der Praxis und bei ihrer Klientel zu beobachten ist. Auch wenn dieses Wissen – wie es die Verwendungsforschung (vgl. BECK/BONSS 1989; WINGENS 1998) ausdrückt – versickert und vermischt ist sowie auf eigene Zwecke zugeschnitten wird, so handelt es sich doch um eine Durchdringung alltäglicher Lebenspraxis und alltäglicher Deutungsmuster mit wissenschaftlichem Wissen, die nicht nur unaufhebbar, sondern auch unabgeschlossen ist.

Die vielleicht immer nur idealtypische Trennung zwischen Alltag und Wissenschaft ist somit aufgehoben, das Ferne- in ein Näheverhältnis gerückt, was Missverständnisse nicht ausschließt und die Vormachtstellung wissenschaftlichen Wissens nicht eigentlich bedroht. Allerdings muss auch gesehen werden, dass alternative Wissensformen eine Aufwertung erfahren haben – etwa im Bereich der Medizin, aber auch im Bereich von Geschichte, wo unter dem Stichwort der „oral history“ die persönlichen Erinnerungen Betroffener einen neuen Stellenwert erhielten. Tatsächlich ist es gerade die Wissenschaft selbst gewesen, die die Zweifel am cartesianischen Weltbild, an der platten Aufklärung, am euro- und andropozentrischen Weltbild aufgegriffen und verbreitet hat. Der Siegeszug des Konstruktivismus schließlich hat die Ansicht von der Fragwürdigkeit und Kontingenz von Wissen endgültig publik gemacht.

Wenn die Erwachsenenbildung darauf verzichtet, ihre Rolle als Vermittlerin von „Wissen“ herauszustreichen, so schließt sie nicht nur an ihre eigene historische, programmatische und disziplinäre Entwicklung an, sondern reagiert auch auf Entwicklungen der Sozialstruktur, der Technologie und der Stellung der Wissenschaft in der Öffentlichkeit, die dazu geführt haben, dass das komplementäre gegenüber dem kompensatorischen, das vermischte gegenüber dem isolierten, das ausgelagerte gegenüber dem integrierten, das vorausgesetzte gegenüber dem zu vermittelnden, das fragwürdige gegenüber dem fraglosen und das alternative gegenüber dem etablierten Wissen an Bedeutung gewonnen haben.

### 3. Konsequenzen

Der Wissensbegriff, der sich in der Erwachsenenbildung selbst herauskristallisiert hat, betont den Aspekt der Bildung als auf den Menschen bezogene Entwicklung, die „von außen“ kommende Anforderungen nicht als blind zu erfüllende auffasst, sondern in der Auseinandersetzung mit ihnen eine Chance der Veränderung sieht. Diesem idealistischen Grundkonzept gilt die Übernahme von Vorgegebenem als so suspekt, dass es sie auch als Voraussetzung oder erste Stufe eines Lernprozesses nur ungern akzeptiert. Was in der Schulbildung nicht auszublenden ist, kann in der Erwachsenenbildung, die die in ihr Lernenden als den Lehrenden Gleichberechtigte sieht, verdrängt werden – sei es, um den Lernenden die Kränkung zu ersparen, etwas nicht zu wissen, sei es, um den Lehrenden die vordergründig bescheidene, in gewisser Weise aber den eigentlichen „Lehrern“ überlegene Rolle des Lernhelfers, Moderators, Beraters zukommen zu lassen. Aus Furcht davor, instrumentalisiert zu werden, wird die Zumutung, Erwachsenen etwas „beizubringen“, gar als „Nürnberger Trichter“ zu fungieren, abgewiesen – zumindest im Diskurs der Erwachsenenbildung. Die allgemeine Erwachsenenbildung kann dies umso leichter, als bei ihr berufs- und wissenschaftsorientierte Angebote ohnehin nicht im Zentrum stehen. Andererseits gilt es zu bedenken, dass an der klassischen Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung, der Volkshochschule, der überwiegende Teil des Kursangebots in den wissenschaftsbasierten Bereichen Fremdsprachen, Informationstechnik und Gesundheitsbildung liegt. Die anthropologisch-humanistische Ausrichtung der *Erwachsenenbildung* lässt aber das Fachliche als minderwertig erscheinen – durchaus im Gegensatz zum von diesem Diskurs unbeeinflussten Selbstverständnis von Lehrenden (vgl. BASTIAN 1997) und von Lernenden, die bei Teilnehmerbefragungen regelmäßig die Fachkompetenz von Dozenten hervorheben.

Die Abgrenzung von der beruflichen und der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in Zukunft immer schwerer fallen, weil in diesen Bereichen einerseits ähnliche Sprachspiele herrschen wie in der allgemeinen Erwachsenenbildung, andererseits deren Klientel sich immer mehr vom Typ des klassischen Aufstieglerners entfernt – man denke nur an die Gruppe der Arbeitslosen und der Senioren. Auch die Ablehnung der Popularisierung speist sich weitgehend aus Vorstellungen, die inzwischen nicht mehr der Realität entsprechen: Mit den neuen Medien ist der Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und der Kritik daran einfacher geworden, durch die verlängerten Ausbildungszeiten sind immer mehr Menschen in eine – wie auch immer oberflächliche – Berührung mit wissenschaftlichem Wissen gekommen. Gleichzeitig haben sich die Präsentationsbedingungen der Massenmedien durchgesetzt, sodass mit den dort entwickelten und geförderten Rezeptionshaltungen gerechnet werden muss.

Wenn Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – legitimiert durch die „non solum, sed etiam“-Formel – weiterhin das Thema Wissen bestenfalls nebenbei behandeln, könnte das dazu führen, dass dieser Bereich als umgekehrter „heimlicher Lehrplan“, als neues „hidden curriculum“ der Reflexion entzogen wird. Eine fundierte Kenntnis gesellschaftlicher Prozesse und Prognosen und eine hoch ausgebildete Sensibilität gegenüber interaktionellen Prozessen stünde dann einer Ignoranz gegenüber Fragen der Bestimmung, Strukturierung

und Darlegung von Wissensinhalten und ihrer wechselseitigen Relationierung (vgl. DEWE 1999) im Bildungsprozess gegenüber.

Mehr als andere Bildungsbereiche mit ungleich größerer Tradition und Reputation haben die Erwachsenenbildung die Einsicht in die Konstruiertheit von Wissen, der Umgang mit unsicherem und fragmentiertem Wissen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen gekennzeichnet. Während andere Bereiche an der Vorstellung „festen“ und – im Rahmen eines Kanons – vollständigen Wissens, das den Zöglingen zu deren Nutzen zu vermitteln sei, noch relativ lange festhalten konnten, haben dies die Arbeitsbedingungen von Erwachsenenbildung im Grunde nie zugelassen. Das, was allgemeine Erwachsenenbildung in den Augen vieler suspekt macht: die Pluralität ihres vom Zeitgeist und weniger von Bildungskanons oder langfristigen Curricula geprägten Angebots, die unzureichende Professionalisierung des Personals und vielleicht auch die Tatsache, dass es Frauen sind, die den Großteil einer nicht primär an unmittelbarem Nutzen interessierten Teilnehmerschaft bilden, ist – zusammen mit dem Beharren auf einer von den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgehenden Bildung – auch Bedingung dafür, dass ein Umgang mit Wissen entwickelt werden konnte, der die Illusion eines isolierten, einheitlichen und objektiven Wissens erschwerte, ohne auf dessen Vermittlung zu verzichten.

Dieser Illusion sind nun aber Politik und Wirtschaft erlegen – ob aus Naivität oder Kalkül sei dahingestellt. Dort werden jedenfalls Vorstellungen eines frühmodernen Wissens- und Lernoptimismus verbreitet, die nicht (mehr) die der Erwachsenenbildung sind. Insofern ist die sprachlich verführerische Formel von der „Pädagogisierung der Wirtschaft“ (vgl. NITTEL 1996) irreführend. Wahr werden könnte allerdings die andere Hälfte der Formel, nämlich die von der „Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung“ – z.B. dann, wenn diese den ursprünglich psychologischen Begriff des Wissens und die ursprünglich soziologische Kategorie der „Wissensgesellschaft“ in der Weise übernimmt, wie sie zur Zeit in Politik und Wirtschaft verwendet werden.

Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, dass das Konzept der Wissensgesellschaft allgemein von der wachsenden Bedeutung des Wissens als Ressource und Basis sozialen Handelns ausgeht. Der Begriff beschreibt den Umstand, dass Wissen generell zu einem konstitutiven Mechanismus von modernen Gesellschaften und zum Arbeitsinhalt einer immer größer werdenden Gruppe von Menschen geworden ist, sodass Wissen deren Identität so entscheidend bestimmt, wie dies einst Eigentum und Arbeit getan haben. Das Neuartige dieses Konzepts besteht darin, dass es das Vordringen wissenschaftlich-technischen Wissens in die Lebens- und Handlungsbereiche von immer mehr Menschen nicht mit einer Zerstörung und Abwertung anderer Wissensformen verbindet, sondern im Gegenteil ein Neben- und Miteinander historisch unterschiedlicher Wissensformen konstatiert und mit dem Wachsen dieses Wissens auch die Handlungsfähigkeiten von immer mehr Menschen ansteigen sieht – Handlungsfähigkeiten, die sich auch im Widerstand gegen wissenschaftliches Wissen äußern können. Hervorzuheben ist, dass die Zunahme der Quantität und der Bedeutung von Wissen nicht zu einer gesteigerten Sicherheit, sondern im Gegenteil zu einem Anwachsen von Unsicherheit geführt hat, sodass Erwachse-

nenbildung immer mehr vor der Aufgabe steht, den Umgang mit unsicherem Wissen bzw. den Konstruktionscharakter von Wissen zu vermitteln (vgl. STEHR 1994; NOLDA 1996).

Wenn der die Praxis der Erwachsenenbildung legitimierende Diskurs aus Angst vor Missverständnissen und aus dem Bedürfnis nach Abgrenzung den Begriff „Wissen“ eher vermeidet, so sollte die Forschung der Erwachsenenbildung gerade den umgekehrten Weg gehen und diesem Thema verstärkte Aufmerksamkeit widmen. Eine Repsychologisierung sowie eine fachlich und fachwissenschaftlich gebundene Empirisierung des Themas, die auf der intern und extern begründeten Vielfalt an Wissensformen besteht und sich zudem auch Einsichten in die mögliche Funktion der Erwachsenenbildung als „Befriedigung von Kontakt-, Geselligkeits- und Bestätigungsbedürfnissen“ (WITTPOTH 1997b, S. 83) nicht verschließt, könnte aus dem heimlichen Lehrplan der Wissensvermittlung einen Fokus machen, der die Eigenheit dieses Bereichs gerade aus der Perspektive herauszuarbeiten versucht, die im Diskurs der Erwachsenenbildung vernachlässigt wird.

## Literatur

- ARNOLD, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996.
- ARNOLD, R./KEMPKE, H.-G.: Praktisches des Konstruktivismus. In: Hessische Blätter für Volksbildung 48 (1998), S. 259–274.
- BALLSTAEDT, ST.-P.: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim 1997.
- BASTIAN, H.: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn 1997.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M. 1989.
- BEHRENS-COBET, H./REICHLING, N.: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied 1997.
- BELL, D.: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York (Basic Books) 1973.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Bonn 1998 (a).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Endbericht. Basel 1998 (b).
- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Weiterbildung: Zur Transformation wissenschaftlicher Information in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988.
- DEWE, B.: Lernen in der Wissensgesellschaft. Rationalität und Pragmatik in lebensbegleitenden Bildungsprozessen. In: B. DEWE: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999, S. 49–63.
- DOHMEN, G.: Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines „lebenslangen Lernens für alle“. In: G. DOHMEN (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? BMBF/Bonn 1997, S. 24–30.
- DRÖLL, H.: Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. Frankfurt a.M. 1998.
- FELT, U. a.a.: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt a.M. 1995.
- FRANZ-BALSEN, A.: Informationsvermittlung in der Umweltbildung oder: Über den Umgang mit Nichtwissen. In: S. NOLDA 1996, S. 140–170.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M.: Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Frankfurt a.M. 1991.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968.
- HOF, CH.: Wissenstheoretische Fragen – (k)ein Thema der Weiterbildung? In: Grundlagen der Weiterbildung 10 (1999), S. 82–83.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1988.

- KADE, J./LÜDERS, CH.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 887–923.
- KADE, J./NITTEL, D.: Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997, S. 745–757.
- KADE, J./SEITTER, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996.
- KALTENBORN, K.-F.: Informations- und Wissenstransfer in der Informationsgesellschaft. In: K.-F. Kaltenborn (Hrsg.): Informations- und Wissenstransfer in der Medizin und im Gesundheitswesen. Frankfurt a.M. 1998, S. 534–564 (a).
- KALTENBORN, K.-F. (Hrsg.): Informations- und Wissenstransfer in der Medizin und im Gesundheitswesen. Frankfurt a.M. 1998 (b).
- KEMPER, M./KLEIN, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren 1998.
- KEMPKE, G.: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1987.
- KLINGLER, J.: Wissen und Bildung. In: Die Österreichische Volkshochschule 37 (1986), S. 1–12.
- KLIX, F./SPADA, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen 1998.
- KNORR-CETINA, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a.M. 1984.
- KÖRBER, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995.
- LUHMANN, N.: Die Realität der Massenmedien. Opladen <sup>2</sup>1996.
- MÜLLER, K.: Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: K. MÜLLER (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied 1998, S. 71–115.
- MÜLLER, W.: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998), Sonderheft 38, S. 81–112.
- NISPEL, A./STANG, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 3 Bände. Frankfurt a.M. 1998.
- NITTEL, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 420–441.
- NOLDA, S.: „Vulgarisation scientifique“ und „scientific literacy“. Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als soziales Phänomen und als andragogische Aufgabe. In: S. NOLDA (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 100–119.
- NOLDA, S.: Das Bild vom Bild der Frau. Zur unkalkulierbaren Wirkung medial vermittelter Frauenbilder. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung 6 (1999), S. 38–40.
- REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim 1989.
- RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Bd. 7 des Handbuchs der Erwachsenenbildung, hrsg. von F. PÖGGELER. Stuttgart 1985.
- SCHNABEL, U.: Werbung für die Forschung. Ein Aktionsprogramm soll mehr Verständnis für die deutsche Wissenschaft wecken. In: DIE ZEIT vom 27. Mai 1999, S. 46.
- STEH, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M. 1994.
- TJETGENS, H.: Der Stellenwert der Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: S. NOLDA (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 31–64.
- TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen <sup>2</sup>1999.
- VAITKUS, ST.: Aspekte einer phänomenologischen Konstitution des Wissens in ihrer Bedeutung für den Wissenschaftstransfer. In: K. REBEL 1989, S. 72–87.
- VOGEL, P.: Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft. Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 481–490.
- WEINBERG, J.: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: W. SCHULENBERG u.a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975, S. 115–145.
- WEINERT, E./MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997.
- WEISSER, J.: Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten. Bern 1998.
- WINGENS, M.: Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden 1998.
- WITTPOTH, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Hohengehren 1997 (a).
- WITTPOTH, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1997, S. 71–93 (b).
- WOLGAST, G.: Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996.

*Abstract*

The fact that knowledge has disappeared in and from adult education in so far as it is hardly ever picked out as educational content or didactic task of instruction is due to both internal and external disciplinary reasons. To the former belong the verdict of popularization and the historically grounded distance to science, the dictum of participant orientation and of reference to the living environment, which both neglect the mediation of knowledge, and, finally, the lack of disciplinary didactics directly related to adult education as well as the predominance of sociology as discipline of reference. To the field of external reasons may be counted the general rise of the standard of education, the increase in possibilities of electronic storage, and the changes in the relation between science and society. As a consequence of these developments, we can either continue to deal with the mediation of knowledge as an unreflected hidden curriculum or we can make reflexive mediation of knowledge the focal point of theoretical efforts and practical evaluations.

*Anschrift der Autorin*

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund,  
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund